

Karol Motyl

O szkole jako fabryce nudy i śmiechu

Podstawy Edukacji 7, 141-165

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Karol Motyl

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

O szkole jako fabryce nudy i śmiechu

Nuda – nie ma dla człowieka nic równie nieznośnego jak zażywać pełnego spoczynku, bez namiętności, bez spraw, rozrywek, zatrudnienia.

Blaise Pascal (1983)

Od kilku lat mamy do czynienia z niepokojącym zjawiskiem: trendem staje się traktowanie szkolnictwa (przede wszystkim szkolnictwa wyższego) w kategoriach produkcji. Według J. Rutkowiak produkcja taka jest spragmatyzowana i zinstrumentalizowana. Produkowani są ludzie quasi-wykształceni, a uniwersytet jest tylko maską (M. Czerepaniak-Walczak, 2013). Uczelnie wyższe są utożsamiane z przedsiębiorstwem (A. Wójtowicz-Dawid, 2009), przy czym ciągle istnieje pozór tradycyjnie funkcjonującego uniwersytetu (M. Czerepaniak-Walczak, 2013). Edukacja w takim rozumieniu przypomina wytwórnę nastawioną na produkcję wiedzy, na wytwarzanie wąsko wyspecjalizowanych absolwentów, na propagowanie nauk matematyczno-przyrodniczych, technicznych, inżynierskich. Dzieje się tak nie tylko w szkolnictwie wyższym, lecz na wszystkich szczeblach edukacji. Bardzo trafnie obrazują to liczne metafory szkoły, lecz zanim przejdę do ich wymienienia, chciałbym wyjaśnić pojęcie metafory.

Termin „metafora” jest różnie rozumiany i używany. Obejmuje szerszy lub węższy zakres faktów. Metaforą może być nazwane jasno sformułowane porównanie albo dowolna sytuacja, w której jakieś wyrażenie łączy dwa słowa w sposób niespotykany i niestandardowy, uzyskując nowe znaczenie (A. Bogusławski, 1971). Można dopatrzeć się w nim części wspólnej, gdyż metafory (analogie) to

sposób zrozumienia świata przez porównanie i klasyfikowanie różnych rzeczy oraz ich łączenie na podstawie podobieństwa cech, czynności lub procesów. Wartości, jakie chcemy uwypuklić, dzięki porównaniu są wyraźniej zaakcentowane (H. Beare, B.J. Caldwell, R.H. Millikan, 1997).

Metafora powstaje przez powiązanie dwóch różnych domen pojęciowych. Jedna funkcjonuje jako domena docelowa, druga jako domena źródłowa. W ten sposób domena docelowa rozumiana jest jako domena źródłowa. Czyni to domenę pojęciową dostępną poznawczo przez odwołanie się do innego obszaru doświadczenia, Przykładem może być metafora **życia jako podróży**, w której abstrakcyjna domena docelowa (życie) jest odnoszona do bardziej konkretnej i dającej się poznać przez zmysły domeny źródłowej (podróż) (G. Lakoff, M. Johnson, 1988). Takie zestawienie realnego pojęcia z przenośnią nadaje mu nowy koloryt, przez co nie jest już takie jednoznaczne (M. Janukowicz, 2010). Metafora jest więc odpowiedniością między dwiema ramami pojęciowymi, czyli zestawem odwzorowań między domenami (G. Lakoff, M. Johnson, 1988).

Jak wskazuje M. Dudzikowa, lista metafor dotyczących szkoły jest bardzo długa. Szkoły porównywane są do: oazy wolności, wolnego rynku, szczęśliwych rodzin, wojska, fabryki, więzienia, klasztoru, choroby, kosmosu, teatru, cyrku, wesołego miasteczka, ogrodu zoologicznego, gier i zabaw. Funkcjonują także metafory marynistyczne, roślinne i odzwierzęce (2010). M. Janukowicz, dostrzegając w szkole wielość inności, zróżnicowanie, dynamikę i bogactwo niecodziennych doświadczeń, opisuje szkołę za pomocą metafor: toster-a-opiekacza, gaśnicy przeciwpożarowej, papugi, dziadka do orzechów oraz starego i zniszczonego samochodu. Autorka wskazuje również na istnienie metafor odzwierzęcych: porównuje szkołę do miniaturowego zwierzyńca (2010). Zarówno Dudzikowa, jak i Janukowicz dostrzegają, że większość tych metafor ma negatywne i pejoratywne konotacje, co może świadczyć o kondycji polskiej szkoły.

Punktem wyjścia niniejszego tekstu jest opisanie szkoły za pomocą metafory fabryki. Taka perspektywa pozwoli ukazać, że pewne mechanizmy rządzące szkołą mogą być źródłem nudy. W dalszej części tekstu opiszę reakcje uczniów na nudę. Będę tutaj zastanawiał się nad reakcją wycofania, agresji oraz śmiechu, co skonfrontuję z wypowiedziami,

które uzyskałem od studentów¹. Kończąc, postaram się powiązać uczucie nudy i śmiechu przez odwołanie się do koncepcji komizmu H. Bergsona oraz poglądów M. Bachtina. Tekst ma sprowokować do dyskusji na temat traktowania szkoły jako fabryki oraz do debaty o nudzie uczniowskiej i sposobach jej przeciwdziałania.

Słowo „fabryka” wg *Nowej encyklopedii powszechnej PWN* pochodzi od łacińskiego *fabrica*, oznaczającego warsztat rzemieślniczy i formę organizacji produkcji przemysłowej na dużą skalę, opartą w znacznej mierze na pracy maszyn.

Do maszyn podchodzono zarówno z entuzjazmem, jak i sceptycyzmem. W XVII i XVIII stuleciu odnoszono się nieufnie do nowych urządzeń, bojąc się, że odbiorą ludziom pracę. Nazywano je „wrogami pracy” (J.-B. Colbert) albo określano mianem „zgubnych” (Monteskiusz), jeśli miałyby doprowadzić do zmniejszenia liczby pracowników (E. Fromm, 1996).

Stale rozszerzający się wpływ maszyn nie podlega jednak żadnej dyskusji. Przez całe wieki ich wykorzystywanie zmieniło charakter produkcji przemysłowej oraz wpłynęło na myślenie, wyobraźnię i emocje ludzi. Tak więc w naukach przyrodniczych przytacza się mechanistyczną wizję świata, natomiast humanistyka formułuje mechanistyczne teorie umysłu i zachowań człowieka (G. Morgan, 1997).

Ilustracją tego może być postać króla Prus, Fryderyka II Wielkiego, który odziedziczył armię złożoną z najemników, biedoty, przestępców i przymusowo wcielonych mężczyzn. Wojsko było niezdyscyplinowane i nie spełniało swoich funkcji. Jednak postęp techniczny dokonujący się w tym czasie stał się inspiracją dla króla, którego

[...] zafascynowało zwłaszcza działanie **automatycznych zabawek**, takich jak **mechaniczne ludziki**, i w swym upartym dążeniu do ukształtowania armii na wzór niezawodnego efektywnego narzędzia wprowadził

¹ Badanie przeprowadzono w listopadzie 2012 r. na grupie 157 studentów pierwszego roku pedagogiki (studia licencjackie) Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Studenci udzielali odpowiedzi na pytania, co ich nudziło w szkole oraz jak reagowali na nudę.

wiele reform, w istocie służących sprowadzeniu **żołnierzy do roli automatów**. Wśród tych reform było wprowadzenie stopni wojskowych i **jednolitego** umundurowania, uszczegółowienie i **standaryzacja** regulaminów, zwiększenie specjalizacji zadań, używania **standaryzowanego** wyposażenia, stworzenie języka rozkazów i **systematyczne** szkolenie za pomocą **musztry** (G. Morgan, 1997, s. 22; wyróżnienia K.M.).

Wiele pomysłów i praktycznych rozwiązań Fryderyka Wielkiego wpłynęło na rozwiązywanie problemów powstałych w związku z rozwojem fabrycznego systemu produkcji. Nowej technice towarzyszyła mechanizacja ludzkich myśli i działań. Fabryki wykorzystujące maszyny stawały się do nich podobne: żyły własnym życiem. Pracownicy przychodzili do pracy w określonych godzinach, wykonywali przydzielone im czynności, odpoczywali i jedli w ściśle wyznaczonym czasie. Następnie pracowali do końca swojego dnia pracy, po czym zastępowali ich pracownicy innej zmiany, którzy robili dokładnie to samo co poprzednicy. Praca w fabryce jest często mechaniczna i składa się z powtarzających się czynności. Od pracowników oczekuje się, że będą funkcjonować jak maszyny (G. Morgan, 1997). Stąd też rutyna, precyzja, powtarzalność, cykliczność, mechaniczność, szablonowość, przewidywalność, wydajność, szybkość oraz sprawność będą cechami, które najlepiej opisują każdą fabrykę.

Z poglądów Fryderyka II Wielkiego czerpali przedstawiciele klasycznej teorii zarządzania, do których można zaliczyć Fryderyka Taylora (G. Morgan, 1997). Opracowane przez niego zasady naukowego zarządzania, do dziś uznawane za obowiązkowe, można zawrzeć w pięciu punktach.

1. Należy przesunąć całą odpowiedzialność za organizowanie pracy z robotnika na kierownika – **to kierownik powinien myśleć** o wszystkim, co wiąże się z ogólnym planowaniem i szczegółowym projektowaniem pracy, pozostawiając robotnikom jej wykonywanie.
2. Należy używać metod naukowych, aby określić **najefektywniejszy** sposób wykonywania pracy; zgodnie z tym należy planować zadania dla robotnika, **precyzyjnie** określając sposób wykonania pracy.
3. Należy dobrać najlepszą osobę do wykonania tak zaplanowanej pracy.
4. Należy szkolić robotnika, aby **wydajnie** wykonywał swoją pracę.
5. Należy stale **kontrolować działania robotnika**, aby zapewnić, że będzie przestrzegał odpowiednich procedur i osiągał odpowiednie wyniki (G. Morgan, 1997, s. 29).

Praca ludzka była w tym przypadku (i wciąż jest) zorganizowana w najdrobniejszych szczegółach na podstawie projektów analizujących całą produkcję i wyszukujących najefektywniejsze sposoby działań. Przydziela się ją później wyszkolonym pracownikom jako wyspecjalizowane obowiązki. Czynnościami koncepcyjnymi i wszystkim, co jest związane z myśleniem i projektowaniem, zajmują się kierownicy, menedżerowie i projektanci, natomiast wykonywaniem pracy fizycznej – w bezrefleksyjny, zgodny ze schematem sposób – zajmowali się robotnicy. Nacisk Taylora na szybkość produkcji, jej efektywność, wydajność i precyzyjność oraz kontrolowanie najdrobniejszych i najbardziej rutynowych działań pracownika można przedstawić na przykładzie inżyniera z obsesją kontrolowania oraz robotnika sprowadzonego do roli automatu, postrzeganego jako ręce do pracy czy siła robocza (G. Morgan, 1997). Zarówno robotnik, jak i kierownik zachowują się w sposób mechaniczny. O takim sposobie funkcjonowania mówi chińska opowieść z IV wieku p.n.e.:

Podróżując przez regiony na północ od rzeki Han, Tsu-gung zobaczył kiedyś starca pracującego w ogrodzie warzywnym. Miał on wykopany rów nawadniający. Wchodził do studni, wynosił z niej wiadro pełne wody i wylewał ją do rowu. Męczył się wprost okropnie, a rezultaty jego trudu były mizerne. Tsu-gung rzekł: „Jest taki sposób, że można nawodnić sto rowów w ciągu dnia, a robi się wtedy o wiele więcej, niewiele się męcząc. Czy nie zechciałbyś posłuchać, na czym to polega?”

Starzec wyprostował się, spojrzął na niego i powiedział: „A cóż to takiego?”

„Bierzesz drewnianą dźwignię, obciążoną z tyłu i lekką z przodu – odparł Tsu-gung. W ten sposób możesz wyciągnąć wodę tak szybko, że aż tryska. Nazywa się to studnia z żurawiem”.

Wtedy starzec rozgniewał się i powiedział: „Słyszałem, jak mój nauczyciel mówił, że **ktokolwiek używa maszyn, całą swoją pracę wykonuje jak maszyna**. A ten, **kto pracuje jak maszyna, zaczyna mieć serce podobne do maszyny**, ten zaś, **kto ma w piersi serce maszyny, traci prostotę**. A **kto utraci prostotę, staje się niepewny dążeń swojej duszy**. Niepewność dążeń duszy to coś, co nie jest zgodne z poczuciem uczciwości” (G. Morgan, 1997, s. 17; wyróżnienia K.M.).

Opisana w cytacie dehumanizacja pracy przez wykorzystanie maszyn staje się bardziej widoczna na przykładzie taśmy produkcyjnej (linii montażowej) wg idei Henry’ego Forda. Przed wprowadzeniem linii

produkcyjnych samochody były wytwarzane w tzw. gniazdach produkcyjnych. W nich wysokiej klasy rzemieślnicy produkowali egzemplarz od początku do końca (samochód stał w miejscu, a pracownicy się poruszali). Wielkim mankamentem takiego sposobu produkcji była (i wciąż jest) ograniczona liczba szeroko wyspecjalizowanych fachowców w każdym społeczeństwie czy kraju. Ford jako pierwszy zauważył, że nie trzeba wcale specjalistów, aby produkować bardzo skomplikowane samochody. Wystarczy tylko rozbić skomplikowany proces produkcyjny na drobne elementy – proste operacje i nauczyć każdego robotnika wykonywania jednej i tylko jednej operacji. W tym sposobie produkcji robotnicy stoją wzdłuż taśmy, a samochód na niej się przesuwa (S. Walukiewicz, 2010). Pracownicy nie odgrywają tu roli osób, które mają pracować i myśleć o pracy, tylko są sprowadzani do roli narzędzi usługujących maszynom lub utożsamiani z dodatkiem do maszyn. To maszyny w pełni kontrolują tempo i organizację pracy. Dla większości robotników praca przy linii montażowej była nudna i alienująca. Często wymagano od robotników, aby cyklicznie w czasie 40 sekund wykonywali czynności składające się z ośmiu odrębnych operacji. Wykonywanie tej jednej czynności powtarzało się przez cały dzień pracy (osiem godzin) (G. Morgan, 1997). Robotnik stał się atomem ekonomicznym, który robi wszystko, co mu każe atomistyczne zarządzenie. Jego miejsce i pozycja przy pracy są ściśle określone. Dokładnie wiadomo, na jaką odległość powinien wyciągnąć rękę po narzędzie, a czas tej czynności też jest dokładnie znany. Praca staje się coraz bardziej bezmyślna i powtarzalna, odarta z prawa do swobody myślenia i poruszania się. Zaprzecza podstawowym cechom życia, blokuje ciekawość, niezależność myślenia i twórczość. Efektem tego jest apatia, destrukcyjność, regresja psychiczna oraz postawa „walcz albo uciekaj”, która wykształca się u robotnika. Jeśli wcześniej człowiek używał maszyny, to w czasach rozwoju maszyn i fabryk maszyna używała człowieka (E. Fromm, 1996).

Podobny obraz można znaleźć w *Kapitale* K. Marksa. Ukazana tam została redukcja ciała robotnika przez produkcyjną maszynierię do elementu mechanizmu odruchowego. Robotnicy są wcielani do martwego mechanizmu maszyny jako żywe akcesoria (T. Majewski, 2011).

Rutynę taśmy produkcyjnej i taylorizmu, mękę ludzkiego ciała w dobie mechanizacji ukazywały filmy Charliego Chaplina. W filmie *Dzisiejsze czasy* (*Modern Times*) przedstawił człowieka skazanego na pastwę przed-

miotów technicznych do czasu, gdy jego ciało stanie się zdolne do wykonywania takich samych czynności jak maszyna. Żywiolowy śmiech ma tutaj sens emancypacyjny, ponieważ umożliwia ludzkości rozpoznanie własnego zniewolenia jako efektu dyktatury maszyn (T. Majewski, 2011).

Biorąc pod uwagę pewne podobieństwa, funkcjonowanie szkoły można porównać z funkcjonowaniem fabryki. W takiej metaforze domeną źródłową będzie fabryka, natomiast domeną docelową – szkoła. Szkoła będzie fabryką, w której wszystko jest ściśle określone i zaplanowane, w której będzie produkowało się masowo, na dużą skalę, na podstawie pracy maszyn. Będzie w niej dominować jednolitość, standaryzacja i konformizm, systematyczność, cykliczność, taśmowość, przewidywalność oraz powtarzalność. Czynności w niej wykonywane będą się powtarzać, przez co praca będzie wykonywana rutynowo i szablonowo. Bezrefleksyjne działania będą skutkowały dużą wydajnością oraz szybkością produkcji. Brak swobody myślenia i poruszania się będą powodować m.in. nudę i alienację pracowników.

Podobnie szkołę za pomocą metafory fabryki opisują H. Beare, B.J. Caldwell i R.H. Millikan:

Fabryka – podejście **mechanistyczne** i **rutynowe**; oczekiwanie **uniformizacji**, ustalone z góry **standardy** zachowań i wyników; mentalność rodem z **taśmy produkcyjnej** w stosunku do nauczania i uczenia się; podejście systemowe w organizacji; orientacja na koszty i wynikające z nich **korzyści**; **sprawność** zamiast efektywności; nastawienie na **identyczność**; niewielkie zainteresowanie specjalnymi przypadkami; **stałość** oczekiwań; podejście bardziej **ilościowe** niż jakościowe (1997; wyróżnienia K.M.).

W. Feinberg i J.F. Soltis (2000) podają trafiający do wyobraźni opis szkoły-fabryki, w której znajdują się maszyny mierzące postępy uczniów. W takiej placówce uczniowie sami wybierają przedmioty kierunkowe i dodatkowe, za naukę których im się płaci. Kwota takiej wypłaty zależy od poziomu trudności przedmiotu, zapotrzebowania na specjalistów w danej dziedzinie oraz postępów w nauce. Uczniowie mają także karty pracy, które muszą odbijać na zegarze kontrolnym. Celem szkoły jest wytworzenie wyspecjalizowanej siły roboczej, która przez swoją pracę będzie przysługiwać się całemu społeczeństwu.

B. Śliwerski uważa, że dzisiejsza szkoła, realizując podstawy programowe, zredukowała przekazywanie uczniom umiejętności związanych z krytycyzmem, analizowaniem zjawisk w kategoriach przyczynowo-skutkowych i wyciąganiem wniosków. Kształcenie spiralne i podejście interdyscyplinarne zastąpiono nauczaniem liniowym. Na rzecz testu zrezygnowano z zadań otwartych, które wymagają większej ilości czasu przeznaczanego na pracę z uczniem, pobudzania jego wyobraźni i zmuszania do myślenia abstrakcyjnego. Dzieje się tak, aby stymulować wzrost produktywności edukacji. Śliwerski (2012) porównuje edukację do chińskiej fabryki, gdzie produkuje się taniej i więcej, a jakość to rzecz wtórna.

Podobnego zdania jest S. Jaskulska, która, stawiając pytania o cele wychowania realizowane przez ocenianie na stopień zachowania uczniów w gimnazjum, stwierdza:

[...] **uczeń to surowiec** – materiał czekający na ukształtowanie, aby się stał elementem zaprojektowanej już konstrukcji. Ma on być grzeczny, bo wtedy szkoła nie ma problemów z „ustawianiem” go w wygodnym dla instytucji miejscu. Zamiast uczyć krytycznego myślenia, radzenia sobie w zmieniającym się świecie i zachęcać do partycypowania w tych zmianach, kształcenie tego typu narzuca młodym ludziom **gotowe matryce tożsamości** [...]. Społeczne konstruowanie **tożsamości podporządkowanego konformisty**, a temu służy ocenianie zachowania na stopień, jest też wygodne z punktu widzenia instytucji, której wpływom jednostka podlega – konformistami łatwiej sterować (2011, s. 82; wyróżnienia K.M.).

Jaskulska (2011) uważa, że ocenianie zachowania jest przejawem obowiązującej w Polsce ideologii kształcenia. Nazywa ją ideologią produkowania ludzi efektywnych, którzy nie mają być twórczy, tylko przydatni. Ocena zachowania jest etykietą, którą młody człowiek dostaje podczas swojej edukacji i która wyznacza jej dalszy przebieg. Służy organizacji „paczek” uczniów, którzy później trafią na rynek pracy. W paczce najbardziej pożądanej na tym rynku znajdą się osoby, które są wzorowe, czyli bierne i posłuszne.

Szkoła podąża w stronę przekształcenia w przedsiębiorstwo produkcyjne. Politycy, którzy notabene powinni dbać o stan nauki i szkolnictwa, chętnie widzieliby instytucje zajmujące się nauką i kształceniem zorganizowane na wzór fabryki, której celem jest maksymalizacja zysku (J.M. Brzeziński, 2012). Nowe praktyki uczelni wyższych porównać

można do taśmy z fabryki Forda, która zamienia robotników w pół-automaty. Wykonują oni swoją pracę, ale nie wiedzą dokładnie po co i co będzie tego efektem. Linia montażowa Forda, zabijając pierwiastek twórczości i odczłowieczając pracę, zabija ducha szkoły, w której – jak w fabryce – nie ma miejsca na indywidualność, kreatywność, twórczość ani osobowość (G. Ritzer, 1999). W takim znaczeniu uniwersytet staje się **nie-uniwersytetem** (G. Ritzer, 2007), a **szkoła zmienia się w nie-szkołę**.

W tym miejscu przychodzi mi na myśl karykatura niemieckiego artysty i pisarza Gerharda Seyfrieda z 1977 r. *Welcome to the Machine!* (*Witajcie w Maszynie!*). W taki właśnie sposób szkoła i uniwersytet witają uczniów i studentów. Przy dokładnym przypatrzeniu się tej machinie można zauważyć, że jest podobna do fabryki. W długim tunelu na ruchomej taśmie produkcyjnej wytwarzany jest seryjnie i automatycznie produkt, jakim jest wiedza. Cykl produkcji jest w pełni zautomatyzowany (a zatem zdehumanizowany), powtarzalny i przewidywalny. Uwaga skupia się na ilości, a nie jakości wytworzonych produktów, które są w znacznym stopniu zuniformizowane. Końcowa kontrola jakości odrzuca produkty różniące się od ustalonego wcześniej wzorca (G. Raunig, 2009). Przypomina to system edukacji „od domu do dyplomu”, w którym konsekwentnie, ewolucyjnie i krok po kroku należy budować jeden logicznie spójny system obejmujący edukację od przedszkola do doktoratu (S. Walukiewicz, 2010).

Wydawać by się mogło, że taka szkoła jest miejscem wszechstronnego rozwoju ucznia. A. Korzeniecka-Bondar (2013) cytuje słowa byłej minister edukacji Katarzyny Hall, która twierdzi, że uczeń w szkole najpełniej rozwija swoje możliwości, czuje się w niej dobrze i „idzie naprzód”. Szkoła, wg byłej minister, staje się atrakcyjna i podąża za zmianami, co zbliża ucznia do szkoły i bardziej motywuje go do nauki. Dzieje się tak również z powodu ciekawie prowadzonych i interesujących lekcji. Te słowa Korzeniecka-Bondar (2013) konfrontuje z wynikami własnych badań, które pokazują, że pod koniec roku szkolnego szkoła staje się przechowalnią uczniów. Nie podejmuje się żadnej aktywności, nic się nie dzieje, panuje nuda. Ponad połowa badanych uczniów czas ten określiła jako stracony, bezsensowny, bezużyteczny, zmarnowany i nudny.

Rodzi się pytanie: Czy szkoła może być miejscem, w którym na co dzień (a nie tylko w czerwcu) gości nuda? I czym właściwie jest nuda? L. Kołakowski (2003) uważa, że nuda, jako nieodzowny element

człowieczeństwa, powstaje tam, gdzie nie można oczekiwać czegoś nowego. Wiąże się z przebywaniem w świecie, gdzie nic się nie dzieje, a jeśli już coś się wydarza, to nie jest to istotne. Innymi słowy, powtarzalność łatwo wywołuje nudę. Oprócz tego do źródeł nudy zalicza się ograniczenie, przewidywalność i monotonia oraz nieskończoność lub złudzenie nieskończoności. Nieskończoność odnosi się do czasu, jak i do przestrzeni (P. Toohey, 2012). W literaturze psychologicznej źródeł nudy upatruje się w deprywacji lub redundancji bodźców społecznych. Zarówno długi okres samotności i bezczynność, jak i nadmiar kontaktów społecznych oraz wiele spraw i obowiązków zaburzają aktywność człowieka. Ta destabilizacja może powodować u człowieka uczucie nudy. Podobną reakcję powodować może długotrwałe powtarzający się bodziec lub długotrwałe jego działanie, które staje się nużące pod wpływem procesu adaptacji (A. Gurycka, 1977).

Nudę można utożsamić z pojęciem acedii, która jest stanem paraliżu ducha, obojętności wyrażającej się w smutku i braku motywacji wywołanej brakiem stymulacji zewnętrznej. Człowiek ulegający acedii nienawidzi tego, co ma i co się wokół niego dzieje, natomiast pożąda tego, czego mu brak i pragnie znaleźć się w innym, ciekawszym miejscu (L. Macheta, 2003).

Nudę można określić, jako nieprzyjemny stan lub uczucie, które jest spowodowane zazwyczaj bezczynnością, brakiem interesującego zajęcia, brakiem wrażeń i monotonnym życiem (A. Gurycka, 1977). Nudę można sprowadzić do emocji,

która rodzi poczucie ograniczenia i osaczenia ze względu na niedające się uniknąć i obrzydliwie **przewidywalne warunki**, efektem czego staje się poczucie wyizolowania od otoczenia i od zwykłego rytmu czasu [...]. Nuda to emocja społeczna przejawiająca się poczuciem niechęci wynikającej z chwilowo nieuniknionej i **przewidywalnej** sytuacji (P. Toohey, 2012, s. 43; wyróżnienia K.M.).

P. Toohey twierdzi, że nuda ma dwie postaci: normalną (zwyčajną) i egzystencjalną (skomplikowaną). Pierwsza, związana z długotrwałymi i nieuchronnymi ograniczeniami, jest wynikiem przewidywanych zdarzeń, których z trudem można uniknąć, takich jak długie przemówienia. Wydaje się, że czas zwalnia swój bieg do tego stopnia, że człowiek czuje, jakby wychodził poza granice tego, co doświadcza (2012). Nuda wy-

stępuje wtedy, gdy jest więcej czasu niż życia (T. Węclawski, 1999). Ten rodzaj nudy jest wynikiem powtórzeń i dopada człowieka wtedy, gdy w jego życiu dzieje się ciągle to samo (M. Zaleski, 1999). Druga postać nudy zwana jest chorobą filozoficzną i może zniszczyć całą ludzką egzystencję. Wiąże się z takimi stanami emocjonalnymi, jak: melancholia, monotonia, depresja, smutek, zmęczenie światem, niechęć do życia, choroba duszy, lenistwo duchowe czy acedia. Ten rodzaj nudy jest tematem wielu publikacji traktujących o nudzie w ogóle (P. Toohey, 2012).

Jednak najnowsze badania dowodzą istnienia pięciu typów nudy, zróżnicowanych ze względu na poziom pobudzenia (od uczucia spokoju do uczucia podenerwowania) i stosunek emocjonalny (doświadczenie emocji o zabarwieniu pozytywnym bądź negatywnym). Są to:

- 1) nuda obojętna, której towarzyszą uczucia relaksu, wycofania, obojętności;
- 2) nuda regulacyjna, wiążąca się z poczuciem niepewności i podatnością na zmiany lub dystrakcję;
- 3) nuda badawcza, którą cechuje duży stopień podenerwowania i aktywne poszukiwanie zmiany lub dystrakcji;
- 4) nuda reagująca, związana z potrzebą szybkiej reakcji i silną motywacją do poszukiwania alternatyw, oraz
- 5) nuda apatyczna, powiązana z bezsilnością i nastrojem depresyjnym.

Niepokojące są wyniki badań uczniów niemieckich szkół średnich, wg których 36% badanych często doświadcza uczucia nudy apatycznej (T. Goetz i in., 2013).

R. Plutchik (1980) stwierdził, że emocje pełnią rolę adaptacyjną. Uznał nudę za jedną z pochodnych form adaptacyjnych emocji pierwotnych (takich jak odraza czy wstręt) i przyznał jej funkcję adaptacyjną. Nuda broni człowieka przed niekorzystnie działającymi na psychikę sytuacjami społecznymi, takimi jak: ograniczenie, powtarzalność, jednolitość, monotonia. Zatem nuda, chociaż jest nieprzyjemnym stanem, ma korzystne skutki dla człowieka. Mimo to przed nudą człowiek się broni. Wyróżnić można trzy różne strategie obronne: ucieczka (K. Moczia, 2009), agresja (J. Koziolec, 2004) oraz śmiech (A. Jarry, 2000).

Z powyższej charakterystyki nudy można wychwycić najważniejsze jej cechy i źródła: powtarzalność, cykliczność, rutynowość, monotonia, przewidywalność, jednolitość, brak nowych wrażeń, brak lub nadmiar bodźców oraz złudzenie nieskończoności. Można zauważyć, że te same cechy, które charakteryzują proces produkcji w fabryce i pracę przy taśmie produkcyjnej (a które odnieśliśmy do szkoły), są tymi samymi pojęciami, które charakteryzują nudę. Szkoła postrzegana przez pryzmat fabryki zdaje się nudna.

Badania z 2009 r. wskazują, że rośnie liczba uczniów nudzących się na lekcjach. Na przykład w 2007 nudziło się w szkole 40% uczniów, natomiast w 2009 na lekcjach nudził się już co drugi badany. Te same badania wskazują, że istnieje zależność między nudą a szczeblem szkoły. W szkole podstawowej nudzi się co trzeci uczeń, w gimnazjum co drugi, natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych odsetek nudzących się uczniów wynosi 61% (*Szkoła bez przemocy...*, 2009).

Także badania z 2010 r. prowadzone pod kierunkiem M. Dudzikowej na studentach pierwszego roku studiów wskazują, że najczęstszym doświadczeniem lekcyjnym studentów była nuda. We wszystkich typach szkół częściej się nudzili, niż nie nudzili. Ponad połowa badanych w czasie nauki w gimnazjum nudziła się na niektórych zajęciach. Ponadto co 20 student przyznał, że nudził się na każdej lekcji w szkole podstawowej i gimnazjum, a co 25 student nudził się na każdej lekcji w liceum (M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, 2010).

Potwierdzają to wypowiedzi studentów pierwszego roku zapytanych o to, co ich nudziło w szkole. Najczęściej powtarzaną cechą szkolnej nudy była monotonia, która „powodowała senność, ziewanie” i odnosiła się do sposobu mówienia nauczyciela. W tym miejscu przytoczę kilka wypowiedzi.

Wszystkich uczniów nudziły lekcje WOS-u, prowadził je pan niskiego wzrostu, ogólnie człowiek bez wyrazu. Jego **monotonny głos** nie zachęcał nikogo do choćby odrobiny zainteresowania i poświęcenia uwagi. Ów pan brzmiał tak, jakby po raz tysięczny czytał ten sam nic nie znaczący tekst – brak akcentowania, brak kropek, przecinków – nuda!

W liceum najnudniejszą lekcją była lekcja historii [...]. **Monotonna barwa głosu** [nauczycielki – K.M.] działała na wszystkich zdecydowanie usypiająco. Poruszała się ociężale, smętnie i przygnębiająco. Uczniowie

robili wszystko, byle tylko jej nie słuchać, gdyż to mogłoby spowodować niepożądane zaśnięcie.

Najbardziej nudne [...] były [lekcje – K.M.] historii, polskiego [...]. Najgorsza była **monotonia** na nich, głównie polegała na tym, że co lekcję nauczycielka opowiadała coś, co nie zawsze nas interesowało [...]. Nauczycielka **mówiła powolnym, cichym głosem** i najczęściej, gdy mówiła, patrzyła w okno. Nie zwracała większej uwagi na klasę, nie zadawała pytań. Wyglądało to zawsze tak, jakby **opowiadała sobie coś do lustra** [wyróżnienia K.M.].

Monotonia wypowiedziana się nauczyciela idzie w parze z monotonią jego zachowania i poruszania na lekcji. Można to porównać do automatu wydającego polecenia z obojętnością w głosie, tym samym tempem i tą samą barwą, który porusza się na każdej lekcji tak samo. Albo siedzi za biurkiem, albo stoi w tym samym miejscu całą lekcję, albo chodzi po klasie niczym zabawka na baterie.

[...] dziewczyny na fizyce za każdym razem, gdy pani odwracała się plecami (**zawsze miała zwyczaj chodzić po klasie w tę i z powrotem przez całą lekcję**), szybko stawały [...] na ławce i robiły tzw. fale.

Jeśli chodzi o postawę nauczycieli, większość zazwyczaj **siadała za biurkiem zamiast nawiązać z uczniem jakikolwiek kontakt**. Nawet jeśli temat był ciekawy, nauczyciel nie potrafił tego ciekawie przedstawić. Posługiwał się językiem, którego nie rozumieliśmy. Zamiast tłumaczyć, jedynie wykladał.

Nudziło mnie, gdy **nauczyciel siedział za biurkiem**, nie miał z nami kontaktu wzrokowego, więc nie musiałam na niego patrzeć, nie słuchałam go [wyróżnienia K.M.].

Nie tylko nauczyciel ma swoje ściśle wyznaczone miejsce pracy (przy biurku), ale także uczniowie są ograniczeni do miejsca swojej aktywności na lekcji. Pracę wykonują w swoich ławkach bez możliwości zmiany miejsca. Każde opuszczenie miejsca pracy przez ucznia (pracownika) musi być wcześniej zgłoszone nauczycielowi (kierownikowi).

Kolejną cechą wskazaną przez studentów jest cykliczność i powtarzalność w sposobie prowadzenia zajęć przez nauczyciela. Lekcje były nudne, ponieważ odbywały się zawsze w taki sam sposób, wyglądały

zawsze tak samo lub były do siebie podobne (mimo różnej tematyki). Studenci stwierdzili, że nudził ich

[...] sposób, w jaki nauczyciele przedstawiali zagadnienia; większość zajęć była prowadzona w **ten sam sposób**, w dużym stopniu **zbyt formalny**.

Lekcja języka polskiego, pani profesor, starsza kobieta, z **wyrobionym systemem prowadzenia lekcji**... Dyktowanie książki do zeszytu, książki, która służyła nam jako podręcznik. Gdzie więc sens?

Nauczyciel był nudny, ponieważ **powielał schemat** swoich kolegów i koleżanek, był anemiczny, co z biegiem czasu stawało się coraz bardziej uciążliwe dla uczniów, ponieważ pracowaliśmy w spowolnionym tempie [wyróżnienia K.M.].

Można odnieść wrażenie, że nauczyciel stał się maszyną do nauczania. Maszyna nie ma w sobie życia. Działa w automatyczny sposób. Takie określenia również znajdowały się w wypowiedziach studentów, np. „Pan od polskiego był tak monotony i bez życia”. Jedna ze studentek napisała, że:

[...] w szkole gimnazjalnej nauczycielka języka polskiego, przychodząc na zajęcia, potrafiła całą godzinę siedzieć za biurkiem [...]. **Kobieta ta była pozbawiona życia**, przychodziła na zajęcia tylko dlatego, że musiała [wyróżnienie K.M.].

W tym miejscu chciałbym nawiązać do jeszcze jednej cechy fabryki, którą można odnaleźć w szkole. Jest nią szablonowość i praca wg ściśle określonego wzorca. Tak jak w fabryce, tak i w szkole nie ma miejsca na myślenie. Uczeń jako robotnik ma tylko bezrefleksyjnie wykonać pracę. Jego kreatywność jest często niszczone. Wszystko należy wykonać wg wzorca. Nauczyciel ma za zadanie przygotować ucznia nie do samodzielnej i twórczej pracy, lecz do rozwiązywania zadań (problemów) zgodnie z podanym kluczem. Oto przykład z wypowiedzi studentki:

Miałam nauczycielkę od polskiego, która kazała nam w wypowiedziach dokładnie **cytować książkę**, nawet interpretację wiersza [...]. Nie pozwalała nam rozmawiać [...]. Nikogo nie angażowała w **myślenie i kreatywność** [wyróżnienie K.M.].

Maszyna działa w sposób zaprogramowany i z góry ustalony. Jej zadaniem jest wykonanie określonej czynności. Nie wymaga się od niej

zaangażowania w pracę. Skoro funkcjonowanie fabryki jest oparte na maszynach, to funkcjonowanie szkoły można w pewnym sensie uzależnić od działań nauczycieli. Niektórych z nich można porównać do automatów wykonujących swoją pracę bez emocji. Kolejną cechą nudy, która przebija w wielu wypowiedziach studentów, jest obojętność nauczyciela:

Pamiętam, że na lekcji historii było tak **nudno**, nauczycielka opowiadała z taką **obojętnością**, czytała z książki, w czasie lekcji wychodziła z klasy, gdy wróciła, piła kawę i dalej przeprowadzała lekcję, w międzyczasie wyciągała krem do rąk i smarowała ręce, siedziała przy biurku i **nie zwracała uwagi na klasę** [wyróżnienie K.M.].

Robotnika pracującego przy taśmie produkcyjnej, jak już wcześniej opisano, cechuje powtarzalność czynności i robienie ciągle tego samego. W rzeczywistości robotnik był specjalistą w wykonywaniu tylko jednej czynności. Nie potrafił wykonywać innej pracy. Jeśli szkołę traktujemy jako fabrykę, to robotnikiem pracującym przy taśmie będzie nauczyciel. W wypowiedziach, jakie zebrałem, studenci duży nacisk kładą na mówienie przez nauczyciela ciągle tego samego, na przekazywanie tych samych treści na każdej lekcji. Oto przykłady:

Wszystkich nudziła lekcja muzyki, bo pani przez cały rok na każdej lekcji uczyła nas nut. Z perspektywy czasu wydaje się nam, że po prostu nic innego nie chciało się jej z nami robić lub nic innego nie umiała.

Nudziła mnie nauczycielka z liceum od j. polskiego. Na lekcjach ciągle [...] mówiła o tym samym, a później dużo wymagała.

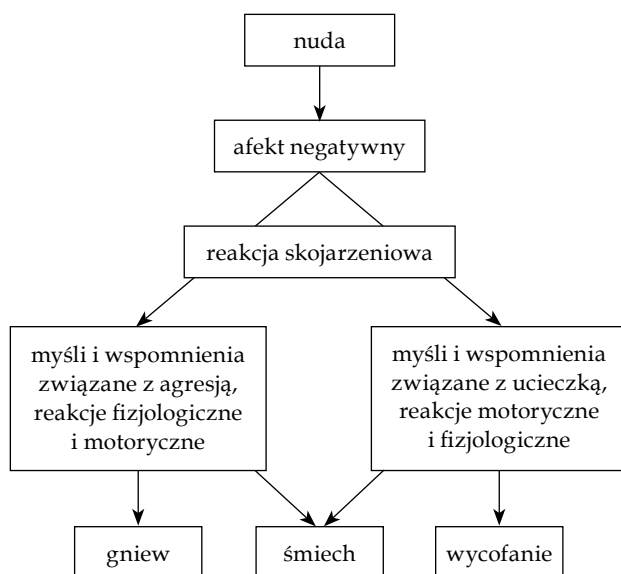
Na zajęciach z PO przez cały rok [była – K.M.] rozmowa na jeden i ten sam temat.

Nuda jest również związana z czasem. Gdy się nudzimy, czas płynie wolniej. Wydaje się, że nużąca sytuacja ciągnie się w nieskończoność. Mamy wtedy więcej czasu niż życia. Aspekt czasu również był poruszany przez studentów. Powtarzają się stwierdzenia, że uczniowie tylko czekali do końca zajęć i robili wszystko, by 45 minut nudy minęło jak najszybciej. Bardzo trafnie podsumowuje to jedna wypowiedź:

Podczas nudy czas wolniej płynie, a przynajmniej tak nam się wydaje, bo co chwilę zerkamy na zegarek w nadziei, że za chwilę koniec zajęć.

Nuda jest sytuacją trudną, przed którą człowiek stara się bronić. To, jaka będzie reakcja obronna, zależy w znacznej mierze od poznawczej oceny sytuacji przez człowieka. Kiedy zetknie się on z nieprzyjemnym wydarzeniem (w tym przypadku z nudą), doznaje najpierw niezróżnicowanego afektu negatywnego. Stan ten wywołuje dwie reakcje: walki lub ucieczki. Walka jest kojarzona z agresją, ucieczka z wycofaniem, natomiast obydwie reakcje mogą również wiązać się ze śmiechem (B. Krahe, 2006). Poniższy schemat charakteryzuje ten proces.

Schemat 1. Model ucieczki przed nudą



Źródło: opracowanie własne na podstawie poznawczego neoasocjacyjnego modelu agresji L. Berkowitza (B. Krahe, 2006).

Pierwszą reakcją będzie wycofanie się z kontaktów z nauczycielem, który jest generatorem nudy, czyli sytuacji trudnej i nieprzyjemnej. Często uczeń wycofuje się również z życia swojej klasy przez spanie na lekcjach, zamyślenie (bycie myślami gdzie indziej, poza szkołą), słuchanie muzyki przez słuchawki, czytanie książek, pisanie SMS-ów, rozmawianie przez telefon lub surfowanie w Internecie. Innymi formami wycofania z interakcji z nauczycielem jest granie w różne gry (w statki,

w karty), przepisywanie prac domowych na inne zajęcia, robienie makiżażu czy fryzur przez uczennice, rozwiązywanie krzyżówek, jedzenie, rysowanie w zeszytach. Zdarzały się także sytuacje nieprzychodzenia na nudne zajęcia. Jednak najczęstszą ucieczką przed trudną sytuacją jest rozmowa z koleżanką/kolegą z ławki. Dobrze ilustruje to poniższa wypowiedź:

Pamiętam, że w gimnazjum wyjątkowo nudne były lekcje biologii [...]. W związku z tym na zajęciach pochłaniały mnie i moją klasę najrozmaitsze sprawy, jak: rysowane na ławkach fresków, jakich nie powstydzilaby się Kaplica Sykstyńska; jedna koleżanka odkryła w sobie takie pokłady uporów i determinacji, by tępymi nożyczkami do papieru zrobić w ławce dziurę na wylot; niezapomniane są też konkursy wstrzymywania powietrza (kto najdłużej); inni wykazywali zacięcie wojskowe, konstruując broń z długopisów i papierowych kulek, a następnie zaczynając prawdziwą batalię, by zaskoczyć i trafić wroga w najczulsze miejsca [...]; dobrym lekarstwem na nudę jest również jedzenie, więc nieraz klasa zmieniała się w stołówkę; trzeba chyba też wspomnieć o nadgorliwcach, którzy wykorzystywali moment, by spisać czy napisać zaległą pracę domową na inne przedmioty; salon piękności również znalazł swoje miejsce w kącie klasy: manicure, czesanie, masaże, czasem nawet strzyżenie czy kremowanie rąk było stałymi elementami tych godzin lekcyjnych; no i oczywiście najświeższe informacje towarzyskie, ploteczki, donosy, pomówienia, związki, zdrady etc.

Drugą reakcją na nudę w szkole jest agresja. Przybiera różne formy: od łagodnej manifestacji (przepychanie się, popychanie, szczypanie) po działania bardziej brutalne (np. uczniowie zamykają kolegę w schowku na miotły albo przywiązują go do krzesła i kneblują za pomocą taśmy klejącej). Agresja może być skierowana zarówno wobec innych uczniów (oblewanie innych uczniów atramentem, wyrzucanie piórników za okno itp.), jak i nauczyciela (np. podkładanie pinezek/szpilek na krzesło nauczyciela, zamykanie go w sali lekcyjnej przez zaryglowanie drzwi). Agresja może również wyrażać się przez niszczenie własności szkoły (podpalanie dekoracji na gazetkach szkolnych, niszczenie/rozkręcanie krzesel). Wszystkie te działania mają jeden podstawowy cel: rozładować napięcie wynikające z frustracji wywołanej nudą na lekcji.

Trzecim typem reakcji na nudę w szkole, który może być związany zarówno z zachowaniem agresywnym, jak i ucieczką, jest śmiech. Można

tutaj wyróżnić śmiech z nauczyciela (skupionego na pozorowaniu władzy i bólu po jej utracie; śmiech nie ma tylko na celu zdobycie przewagi, ale także obnażenie nauczycieli z ich wyobrażeń) i śmiech przeciw nauczycielowi (skupionemu na eskalacji i obronie swojej władzy, budzącemu grozę, strach, nienawiść; ten śmiech rozładowuje u uczniów napięcie, łagodzi stres i jest odwetem za frustrację, niszczy hierarchię i porządek władzy), ale nigdy z nauczycielem (M. Dudzikowa, 1996, 2007).

W reakcji na nudę mamy do czynienia ze śmiechem humorystycznym, który pojawia się jako reakcja na sprzeczności występujące w strukturze i funkcjonowaniu szkoły. Kiedy szkoła, będąc instytucją **życia** społecznego, jawi się jako zmechanizowana fabryka, czyli **anty-teza życia**, uczeń może wykryć i rozumieć owe sprzeczności za pomocą żartów; chce przez satyrę, humor i drwinę demonstracyjnie obnażać szkolny kod kulturowy, demaskować fałsz i obnażać pozór (M. Dudzikowa, 1996, 2007).

W gimnazjum na lekcji matematyki nie robiliśmy nic, tylko przepisywaliśmy z tablicy rozwiązane zadania. Nie musieliśmy rozumieć, ważne, żebyśmy je mieli przepisane w zeszyte. To było nudne. Tylko pisanie i pisanie. Nic więcej. **Zero myślenia**. I na każdej lekcji **ten sam schemat** się powtarzał. Nauczyciel traktował nas chyba jak **maszyny do pisania, do kopiowania**. Na początku cała klasa przepisywała, później zaczęliśmy się śmiać z nauczyciela i jego metody [wyróżnienia K.M.].

Śmiech wyszydający, jako kolejny typ, jest nasycony kpiną. Może być reakcją na ułomności nauczyciela, takie jak wada wymowy, maniera, błędy językowe, styl ubierania się i niekompetencja w zakresie wykładowego przedmiotu oraz organizacji lekcji, które mogą powodować nudę (M. Dudzikowa, 1996, 2007).

W liceum [...] nauczycielka zanudzała uczniów prowadzeniem lekcji. Całą klasa co lekcję liczyła, ile razy powtórzy pomiędzy słowami „yyy...”. Gdy nauczycielka przekroczyła liczbę 100, zawsze wybuchał w sali śmiech.

Kiedy byłam w liceum nudziła mnie lekcja matematyki. Nauczycielka nie potrafiła wytłumaczyć zadań. Uczniowie ją wyśmiewali.

Trzecim typem śmiechu uczniowskiego jako reakcji na nudę szkolną jest śmiech-wyładowanie. Pojawia się w miejscu, w którym normalnie wystąpiłaby negatywna emocja wywołana nudą na zajęciach, strachem

przez klasówką, złością ze złej oceny. Ten typ śmiechu jest podświadomym mechanizmem obronnym używanym w celu adaptacji do sytuacji zagrożenia i emocjonalnie rozładowuje negatywne stany uczuciowe. Im życie szkolne jest bardziej stresujące czy nudne, tym śmiech-wyładowanie jest bardziej brutalny i agresywny (M. Dudzikowa, 1996, 2007).

Pamiętam lekcję biologii w gimnazjum. Nauczycielka mówiła cicho i anemicznie. Ciągle siedziała za biurkiem. Nie zwracała w ogóle uwagi na to, co robimy. Moja klasa strasznie się nudziła. Robiliśmy wszystko, żeby lekcje mijaly szybciej [...]. Kiedyś koledzy zaczęli się zaczepiać, popychać i śmiali się z tego. W końcu trzech uczniów wyrzuciło moją koleżkę przez okno w zaspę śniegu. Cała trójka śmiała się z tego do łez. Co dziwne, kolega za oknem też nie mógł powstrzymać się od śmiechu.

Ostatnim typem śmiechu, który może pojawić się w reakcji na nudę, jest śmiech wspólnotowy. Opiera się na wspólnym, klasowym uczestnictwie w czynności śmiania się. Konstruuje uczniowskie „my” (śmiejący się z nudy, którą wprowadza nauczyciel) i obcych „onych” (nudnych nauczycieli). Śmiech ten uwalnia od napięć, daje poczucie bezpieczeństwa i wyższości nad „obcymi”, którzy nie rozumieją danych żartów i się nie śmieją (M. Dudzikowa, 1996, 2007).

[...] Te same dziewczyny na fizyce, za każdym razem, gdy pani odwracała się plecami do nas [...] szybko stawały najpierw na krzesła, później na ławkę i robiły tzw. falę. Cała klasa głośno się śmiała a pani profesor nie wiedziała, o co chodzi i oburzona zwracała nam uwagę.

Podobnie jak robotnicy w fabrykach próbowali uporać się z monotonią przez walkę lub ucieczkę, tak samo uczniowie w szkole reagują na nudę gniewem i agresją lub wycofaniem i ucieczką w swoje sprawy. W obu sytuacjach możemy mieć do czynienia zarówno ze śmiechem jako reakcją wyrażającą gniew, złość i frustrację, jak i śmiechem jako ucieczką przed nudą (opowiadanie dowcipów na lekcji). Śmiech jest bardzo ciekawym fenomenem, ponieważ jego źródłem nie musi być nuda.

Doskonale opisuje to koncepcja komizmu Bergsona mówiąca, że źródłem śmiechu jest już sama mechaniczność, która powleka życie:

[...] mechanizm wtłoczony w przyrodę oraz automatyzm narzucony przepisami życia społecznemu są to dwa typy efektów komicznych (1977, s. 88).

Komiczny jest brak elastyczności i skupienia uwagi. Śmiejemy się wtedy, gdy ktoś sprawia na nas wrażenie rzeczy lub jakieś zdarzenie tworzy iluzję życia, a w rzeczywistości jest mechanicznym układem. Śmiech jest też narzędziem sankcji społeczeństwa wobec osoby, która przez to, że zachowuje się mechanicznie, będzie miała problemy z adaptacją do nowej sytuacji czy otoczenia. Śmiejąc się, społeczeństwo chce wymusić zachowania bardziej elastyczne, co powoduje szybsze przystosowanie. Śmiech ma za zadanie onieśmielać przez upokorzenie (H. Bergson, 1977).

Przypisanie śmiechowi negatywnej funkcji (przez traktowanie go jako kary) nie podoba się Bachtinowi, który z teorii Bergsona zaczerpnął dwa spostrzeżenia. Bachtin przejął pojęcie śmiechu jako gestu społecznego, pewnego tajnego porozumienia rodzącego się zawsze w grupie ludzi. Dla Bachtina śmiech płynie ze sprzeciwu reprezentujących kulturę ludową grup, które ścierają się z oficjalną ideologią. Śmiech płynący z opornowania wkrótce pozbywa się tej formy, przekracza podziały, zyskując status społeczny i wspólnotowy (G. Tihanov, 2010.). Najlepiej to widać podczas karnawału, kiedy „[...] każdy śmieje się, aby obśmiać wszystkie – skądinąd poważne – style praktycznego, codziennego działania” (G. Tihanov, 2010, s. 302). Śmiech z powołanego do naprawiania błędów innej grupy przekształca się w siłę jednoczenia społeczności. Drugim spostrzeżeniem, jakie Bachtin zaczerpnął od Bergsona, jest powiązanie śmiechu z naturalnością i elastycznością życia. Bachtin uważa, że śmiech jest siłą ducha obnażającą sprzeczną naturę rzeczywistości, a zarazem skłania się do uznania śmiechu jako aktywności ciała. Śmiech staje się symbolem stanu idealnego, w którym kultura przekształca naturę bez jej niszczenia. Zatarcie granic między naturą a kulturą przez śmiech ma konsekwencje w karnawale: podziały społeczne tracą na znaczeniu, gdyż rytuał śmiechu zaciera o wiele ważniejsze i podstawowe granice. Nie ma podziału między widzem a uczestnikiem – w karnawale każdy bierze czynny udział (G. Tihanov, 2010). Dostrzegł to Chaplin, który w swoich filmach przekraczał podziały klasowe i narodowe przez najbardziej internacjonalny i rewolucyjny afekt mas, jakim jest właśnie śmiech (T. Majewski, 2010).

Bachtin twierdzi również, że śmiech jest formą światopoglądu, uniwersalną perspektywą widzenia świata, inną niż powaga (G. Tihanov, 2010). Śmiech jest jednak perspektywą szczególną, gdyż niektóre aspekty świata można poznać tylko z jego pomocą:

Śmiech ma głębokie znaczenie światopoglądowe, jest jedna z istotnych form wyrażania prawdy o całości świata, o historii i o człowieku; to szczególna, uniwersalna perspektywa, z której świat widać inaczej, ale wcale nie gorzej (jeśli nie lepiej) niż z pozycji powagi; dlatego też w wielkiej literaturze (poruszającej przy tym problemy uniwersalne) śmiech ma takie same prawa jaki i powaga; pewne, bardzo istotne, aspekty świata są dostępne jedynie dla śmiechu (M. Bachtin, 1975, s. 137).

Te same cechy fabryki, które mogą wywołać nudę, mogą również być źródłami śmiechu. Śmiech uczniowski może być więc reakcją pośrednią (śmiech jako reakcja obronna przed nudą w szkole) oraz reakcją bezpośrednią (śmieszny sama szkoła i jej cechy). Poza tym śmiech może być nie tylko reakcją obronną, ale także fenomenem, który przełamuje bariery między uczniami, tworząc wspólnotę, która będzie wyśmiewać powagę szkolnej produkcji taśmowej. Można zadać pytanie: Czy szkoła przyszłości wykorzysta śmiech jako narzędzie do cementowania wspólnoty ogólnoszkolnej: uczniów i nauczycieli?

Szkoła oparta jest na powtórzeniu, które umożliwia uchwycenie rzeczywistości w sieć pojęć i kategorii, dzięki czemu świat może stać się dla uczniów zrozumiały (M. Zaleski, 1999). Jednak wspomniane powtórzenia, cykliczność i przewidywalność często są monotonne, a edukacja oparta na tych cechach może przypominać fabrykę. Wydaje się, że uczniowie od początku są wdrażani do funkcjonowania w takiej szkole-fabryce przez wczesne kształtowane u nich postawy odtwórczej, która nie uczy kreatywności. W ten sposób uczniowie oswajają się z cyklicznością, schematycznością, standaryzacją, konformizmem i przewidywalnością. Można powiedzieć, że od początku swojej drogi edukacyjnej są zaprogramowani tak, aby być jedynie częścią i trybikiem wielkiego mechanizmu o nazwie SZKOŁA, a co najgorsze, nie są tego świadomi. W tak działającej fabryce szkolnej nuda może być sposobem trenowania człowieka, który ma czekać, a nie eksperymentować, ma posługiwać się gotowym algorytmem działań, a nie szukać nowych, twórczych rozwiązań. Wycofanie, agresja i śmiech mogą być reakcjami związanymi z ucieczką i niedostosowaniem do takich warunków.

Z. Bauman (2011) pisał, że współczesny konsumeryzm traktuje wiedzę jako coś nadającego się do błyskawicznego, jednorazowego użytku, z krótkim terminem ważności. Lojalność, nierozzerwalność więzi i długoterminowość stanowią w tym rozumieniu przekleństwo. Obecnie cele tradycyjnej edukacji (stałe nawyki, solidne ramy poznawcze, stabilne hierarchie wartości) stają się kulą u nogi dla rynku wiedzy. Kształtowanie w człowieku wspomnianych trwałych wartości humanistycznych jest niezwykle ważne, ponieważ życie bez godności ludzkiej, wspólnoty, tworzenia, miłości, cierpienia, prostoty życia i wierności życiu jest węgietacją. Bez tych wartości dążenie do szczęścia człowieka nie ma sensu (A. Sztylka, 2013). W fabryce nie ma miejsca na humanistykę. Nie ma mowy o humanistyce taśmy produkcyjnej, ponieważ uprawiać humanistykę znaczy uwodzić pasją do niej, zapraszać drugiego człowieka do własnego świata bez zamiaru zniewalania (S. Jaskulska, 2012). Skoro współczesną szkołę urządza się na wzór fabryki, nie ma w niej miejsca na humanistyczne wartości.

Powstaje pytanie: Co należy robić, aby współczesna edukacja przestała być zorientowana na konformizm, bierność, powtarzanie schematów, przewidywalność i odtwórczość? Próba odpowiedzi znajduje się w poniższym cytacie:

Recepta na sukces to „być sobą”, być „niepodobnym do innych”. **To różnica**, a nie takozsamość **sprzedaje się najlepiej**. Dysponowanie wiedzą i umiejętnościami „wymaganymi na danym stanowisku” i prezentowanymi już przez tych, którzy zajmowali je wcześniej lub starają się o nie obecnie, to dzisiaj za mało. To raczej słabość niż atut. Zamiast tego **potrzeba niezwykle pomysłów, wyjątkowych i niespotykanych wcześniej**, a przede wszystkim kocie umiejętności **chadzania własnymi ścieżkami**. Tego rodzaju wiedzy (a właściwie inspiracji) pragną ludzie żyjący w epoce płynnej nowoczesności. Potrzebują raczej ekspertów, którzy pokażą im, jak się poruszać, niż nauczycieli, którzy zapewnią ich, że wybrali jedyną właściwą – choć zatłoczoną – drogę. Eksperci, na których czekają [...], powinni **pomóc im dokopać się do głębokich pokładów ich charakteru i osobowości**, gdzie spoczywają ponoć, czekając na wydobywanie, bogate złoża najcenniejszych kruszców (Z. Bauman, 2011, s. 159–160; wyróżnienia K.M.)

Bibliografia

- Bachtin, M. (1975). *Twórczość Franciszka Rabelais'go*. A. A. Goreniewie (tłum.). Kraków.
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. T. Kunz (tłum.). Kraków.
- Beare, H., Caldwell, B.J., Millikan, R.H. (1997). Jak podnosić poziom kultury szkoły? A. Labus (tłum.). W: D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia I*. Warszawa.
- Bergson, H. (1977). *Śmiech. Esej. Esej o komizmie*. S. Cichowicz (tłum.). Kraków.
- Bogusławski, A. (1971). O metaforze. *Pamiętnik Literacki*, LXII, 4.
- Brzeziński, J.M. (2012). Po co akademia? O dostojeństwie nauki. *Nauka*, 2.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków.
- Dudzikowa, M. (1996). *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków.
- Dudzikowa M. (2007). *Pomyśl sobie. Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk.
- Dudzikowa, M. (2010). Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. T. 5. Gdańsk.
- Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Beszterda, R. (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków.
- Feinberg, W., Soltis, J.F. (2000). *Szkola i społeczeństwo*. Warszawa.
- Fromm, E. (1996). *Zdrowe społeczeństwo*. A. Tanalska-Dulęba (tłum.). Warszawa.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Fall, N.C., Nett, U.E., Pekrun, R., Lipnevich, A.A. (2014). Types of Boredom: An Experience Sampling Approach. *Motivation and Emotion*, 38.
- Gurycka, A. (1977). *Przeciw nudzie*. Warszawa.
- Janukowicz, M. (2010). Metafory szkoły XXI wieku. W: K. Rędziński (red.). *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu. Prace Naukowe. Pedagogika (Częstochowa)*, 19.
- Jarry, A. (2000), *Ubu Król, czyli Polacy*. T. Boy-Żeleński (tłum.). Gdańsk.
- Jaskulska, S. (2011), Przedmiot oceny zachowania z perspektywy ocenianych uczniów. *Studia Edukacyjne*, 15.
- Jaskulska, S. (2012). O budowaniu przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (na przykładzie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów) kapitału społecznego w środowisku naukowym. *Rocznik Pedagogiczny*, 35.

- Kołąkowski, L. (2003). *Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*. Kraków.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2013). Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozoru. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*. Kraków.
- Kozielec, J. (2004). Czy trudno dziś wychowywać? *Wychowawca*, 3.
- Krahe, B. (2006). *Agresja*. J. Suchacki (tłum.). Gdańsk.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1988). *Metafory w naszym życiu*. T.P. Krzeszowski (tłum.). Warszawa.
- Macheta, L. (2003). *Demon Południa i zafłaszowanie egzystencji*. Kraków.
- Majewski, T. (2011). *Dialektyczne feerie*. Łódź.
- Moczia, K. (2009). Nuuuda... w chorobie. Humor sytuacyjny jako antidotum na nudę. *Chowanna*, 1(32).
- Morgan, G. (1997). *Obrazy organizacji*. Z. Wiankowska-Ładyka (tłum.). Warszawa.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*. B. Petrozolin-Skowrońska (red.). Warszawa 1995.
- Pascal, B. (1983). *Myśli*. T. Boy-Żeleński (tłum.). Warszawa.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion. Theory, Research and Experience*. Washington, DC.
- Raunig, G. (2009). W trybie modulacji: fabryki wiedzy. Ł. Mojsak (tłum.). W: K. Chmielewska, K. Szreder, T. Żukowski (red.). *Czytanki dla robotników sztuki. Kultura nie dla zysku*. Z. 1. Warszawa.
- Ritzer, G. (1999). *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*. S. Magala (tłum.). Warszawa.
- Ritzer, G. (2007). Siedzimy nigdzie, pijemy nic. *Polityka. Niezbędnik Inteligenta*, 12.
- Szkoła bez przemocy. Roczny raport programu społecznego. (2009). www.szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009.
- Sztylka, A. (2013). Jak stawać się Humanistą: moja filozofia wychowania – refleksje z obszaru działania humanistycznego. *Kultura i Wychowanie*, 6(2).
- Śliwerski, B. (2012). Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykańizacja, http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy_ku_edukacyjnej_katastrofie_sowietyzacja_zastapila_amerykanizacja.html (4.05.2012).
- Tihanov, G. (2010). *Pan i niewolnik. Lukacs, Bachtin i idee ich czasów*. M. Adamiak (tłum.). Warszawa.

- Toohey, P. (2012). *Historia nudy*. K. Ciarcińska (tłum.). Warszawa.
- Walukiewicz, S. (2010). Kapitał ludzki i społeczny jako przedmiot badań pedagogicznych. *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, 1.
- Węclawski, T. (1999). Nuda wieczna? W: P. Czapliński, P. Śliwiński (red.). *Nuda w kulturze*. Poznań.
- Wójtowicz-Dawid, A. (2009). Uczelnie wyższe jako przedsiębiorstwa. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica*, 270(55).
- Zaleski, M. (1999). Nuda powtórzeń? W: P. Czapliński, P. Śliwiński (red.). *Nuda w kulturze*. Poznań.

<http://neunmalsechs.blogspot.eu/2011/welcome-to-the-maschine>
(1012.2012).

Słowa kluczowe: szkoła, metafora, fabryka, nuda, śmiech

Streszczenie

Tekst jest próbą opisanie szkoły za pomocą metafory fabryki. Patrząc z tej perspektywy, automatyzm szkolny, powtarzalność, cykliczność i przewidywalność wiążą się z powstaniem nudy. Nuda jest sytuacją trudną, dlatego pojawiają się różne reakcje obronne. W tekście oprócz wycofania i agresji opisana jest także reakcja związana ze śmiechem.

Key words: school, metaphor, factory, boredom, laughter

Summary

The text is an attempt to describe the school in the metaphor of the factory. Seen from this perspective, the automatism, repeatability, predictability and cyclicity are a source of boredom. Boredom is a complex problem, that causes different pupils reactions, like withdrawal and aggression. In the text also is described a reaction associated with a laugh.